

Curricoli e progetti, una vision per il futuro

Nel precedente articolo “**Curricoli e progetti, una vision per il futuro. Parte prima: le criticità**” del 24/10/18 di questa rivista, la definizione di curricolo si è accompagnata con quella di progetto distinguendo le loro diverse ‘anime’ come parti di una delicata contraddizione; inoltre, si è annunciata una possibile soluzione per sciogliere questa apparente contraddizione. La soluzione che proponiamo è una versione molto sintetica di un piano di lavoro complesso che stiamo conducendo da qualche tempo (vedi appresso).

Una piccola nota. Gli autori e il Comitato per lo sviluppo della cultura scientifica e tecnologica sono partiti da un precetto essenziale: introdurre un modello culturale di autonomia didattica il cui fine fosse quello di eliminare ogni traccia di didattica trasmissiva. La convinzione che l'autoreferenzialità sia la peggior nemica dell'insegnamento si sostanzia, secondo noi, nella ferocia della didattica trasmissiva quando è presente in modo assoluto e dominante. In secondo luogo, l'autonomia finanziaria e organizzativa devono essere funzionali all'autonomia didattica. Quindi, in questa *vision*, l'obiettivo di costruire un curricolo dell'autonomia didattica è al centro di ogni proposta di ricerca.

Richiamiamo, ora, le due definizioni di curricolo e progetto con qualche dettaglio in più.

L'Enciclopedia Treccani definisce il curricolo come quel “percorso didattico” nel quale “sia pure con accentuazioni differenti, alcuni nuclei tematici ricorrono più spesso (nelle diverse accezioni date storicamente) e possono essere sintetizzati con riferimento alle sue *fasi* di costruzione: a) fase preliminare di individuazione degli **obiettivi**; b) determinazione dei **contenuti** dell'insegnamento; c) organizzazione dell'insegnamento e del lavoro scolastico secondo scelte **metodologiche**, didattiche e organizzative; d) controllo dei **risultati** dell'azione didattica, ponderazione delle variabili e degli effetti rilevati. Quindi, il percorso si chiude con l'esame di Stato per garantire l'uscita dalla scuola dello studente con un profilo determinato da livelli di prestazione essenziali utili e sufficienti ad affrontare e scegliere nella complessa realtà sociale. La struttura del curricolo è, pertanto, la seguente: obiettivi – contenuti – metodologie – risultati.

Una definizione molto semplice di progetto può essere: il progetto è un

“piano di lavoro” promosso per “realizzare un’idea” (in A.M. Allega, L’arte della progettazione formativa, Spaggiari 2011, p. 40). Naturalmente, l’idea può essere quella di un prodotto specifico (costruire un aquilone o un robot) o il progetto dei progetti, cioè il PTOF, quel piano dell’offerta formativa triennale che definisce l’intera strategia della scuola (si invita il lettore ad approfondire la complessa realtà progettuale della scuola, come pure la sua tecnica, nell’op. cit.). Siamo abituati a definire il progetto nella prima modalità (con obiettivo un prodotto specifico), però, oggi, anche il secondo ha la natura di un progetto (un progettone di Istituto) nel quale tutti i progetti di istituto finiscono per ‘dover’ integrare la strategia del curriculum degli studi. Ora, il progetto, per quanto semplice sia, deve essere anch’esso costituito da un obiettivo, da contenuti, da una metodologia di lavoro e da risultati (come accade per un curriculum). Così, un progetto, se ben concepito nella sua articolazione, condivide molto con la “struttura” di un curriculum. Ed è proprio questo il punto che a noi interessa.

Distinguiamo i progetti, diciamo, “free” che la scuola può comunque scegliere di portare avanti in modo libero (su contenuti e con metodologie ‘libere’) e limitiamoci a quei progetti che invece hanno la stessa struttura del curriculum e che sono volutamente e rigorosamente solidali alle finalità del PTOF. Questi ultimi, diciamo, i progetti “politici” perché definiti e voluti dalla politica scolastica, cioè dagli organi collegiali (e non dalle strette libertà individuali del docente, sempre dovute e benvenute per tante e ovvie ragioni, se non altro per la “libertà e la creatività dell’insegnamento”) chiamiamoli “percorsi didattico-formativi” (formativi, perché “condivisi da tutti” e quindi con evidenti componenti di cittadinanza scolastica e sociale).

E, allora, consideriamo un curriculum costruito con una “sequenza ordinata” di percorsi didattici e formativi (in una strategia inevitabilmente verticale). Per semplicità, chiamiamoli “percorsi didattici”.

Immaginiamo, quindi, di costruire un percorso didattico che assomigli ad una filiera. Una filiera è costituita da una successione di progettini annuali (progetti “condivisi” e concepiti in verticale): uno che inizia in prima secondaria di primo grado e finisce con un risultato che sia il punto di partenza per la seconda, e così via fino all’uscita della terza secondaria di primo grado, e poi ancora, il punto di arrivo della terza secondaria di primo grado come punto di partenza del progetto per la prima secondaria di secondo grado, e via di seguito). Consideriamo questa filiera, i suoi “percorsi didattici verticali” e costruiamo la loro struttura.

La logica con la quale vogliamo costruire un percorso didattico è quella di una matrice a blocchi, per cominciare, semplice, cioè a due dimensioni, data dalle combinazioni possibili di due giocatori, uno studente ed un docente (con la distinzione del prima e del dopo nella relazione di lavoro ‘peer to peer’, quindi, quando si ha docente – studente e studente – docente, si ha il protagonismo docente nel primo caso e quello studente nel secondo caso). Il tipo di gioco che si svolgerà tra i due non è a somma zero (di Von Neumann, con uno che vince ed uno che perde) ma “non cooperativo” (alla Nash, cioè

“vincono tutti”, senza ‘accordi’ regolatori o imposti, quindi competitivo e costruttivo, con il massimo risultato possibile per ogni giocatore [vedi, per entrambi i riferimenti, il [link](#) generalista). Potremmo inizialmente impostare il gioco con l’avvio di una matrice dove la curiosità dello studente sia indotta (come spesso accade con i compiti di realtà o l’apprendimento in situazione) dalla scelta di un tema ‘forte’ (innesco) il quale si sviluppi in un “ciclo” di “iterazione a tre step”: *il problem posing, il learning by doing e la fase laboratoriale*; per scoprire, poi, un più alto interesse nell’innesco dovuto alla ‘intuizione’ della via da seguire per la soluzione (del problema, del manufatto, del concetto, dello strumento,...). E così, ripetere diversi cicli e/o iterazioni (dando spazio alla dinamica percezione-intuizione) fino alla soluzione. Lo studente innesca il processo con una provocazione (del docente), imposta il problema, tenta una soluzione e prova piacere per il risultato. Se non fosse in grado di risolvere il problema, andrebbe alla ricerca di un aiuto, si appoggerebbe all’esperienza del nonno, dei genitori o semplicemente della rete, fino ad aver bisogno del docente che lo accompagnerebbe nell’ambiente laboratoriale (fisico o virtuale). Lo studente, già dalla prima iterazione, manifesterà alcune sue inclinazioni. Ogni iterazione consente alla coppia docente-studente di costruire e analizzare diversi *scaffold* per la raccolta delle informazioni sulle diverse opzioni manifestate dagli studenti. Il ciclo ricomincia, ma ad un livello più alto (determinato dalle scelte dello studente, le sue inclinazioni, le sue opzioni), diciamo, fino a quando il problema non impone allo studente il bisogno di una nozione tecnica (concettuale o strumentale) che, a sua volta, ha bisogno di una, anche se piccola, “lezione”. Si attiva così la sua intelligenza disciplinare (H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*) – è lui, lo studente, che chiede la ‘nozione’ – senza la quale non si potrebbe mai attivare il suo apprendimento “formale”. La lezione l’ha chiesta lo studente, gli serviva per risolvere il problema, non gli è stata imposta. Come delle buone formichine, prendiamo l’oggetto di questa prima lezione e la mettiamo da parte, per costituire il primo pezzo del nostro curriculum disciplinare. Il docente, naturalmente, formula un innesco rappresentativo dei suoi obiettivi disciplinari (che spesso sono anche formativi per il risvolto che hanno, ad esempio, sulla cittadinanza scientifica) e tiene alto l’interesse per l’innesco, finché buona parte dei suoi obiettivi non siano raggiunti.

Quel che abbiamo qui descritto è un piccolo e modesto esempio di una tavola (matrice) sinottica molto complessa (una cui primitiva e lontana versione, con tre righe e sei colonne, fu data da Allega – Rocca in “Il senso della laboratorialità”, Education 2.0 del 04/05/12 e relative Linee guida) costruita come ambiente di apprendimento per l’autonomia didattica.

La sostanza di questa forma di “autonomia didattica” è (1) che lo studente, in più occasioni, ha la facoltà di scegliere la direzione del percorso nelle fasi successive, proprio perché il percorso non è (e non deve essere) pianificato sin dall’inizio dal docente (o imposto da un curriculum rigido e deciso a monte in un ‘programma’); (2) che ogni elemento disciplinare viene “costruito”, cioè nasce come “necessità” del percorso “quando” lo studente ne manifesta il bisogno per la soluzione del problema (ovviamente, anche, opportunamente indotto dalla sagacia del docente); (3) che il processo porta ad attivare l’apprendimento formale come bisogno dello studente, è lo

studente che ne avverte la necessità e attiva la sua intelligenza disciplinare.

Potrà mai questo percorso-processo riempire un “programma di contenuti” tale da esaudire le ipotesi sollevate dalle Indicazioni Nazionali? Senza entrare nel merito delle Indicazioni Nazionali (sulle quali avremmo molto da dire) riteniamo che l’inviluppo di ‘n’ percorsi (e, ad esempio, per un primo anno della scuola superiore di primo grado, sarebbe stimabile intorno a 10) potrebbe essere sufficiente a soddisfare le esigenze disciplinari di un sano e moderato apprendimento formale.

Attualmente, come è noto dalle attività promosse dal Comitato per lo sviluppo della cultura scientifica e tecnologica del MIUR, il modello culturale di cui sopra (qui, solo brevemente accennato) è stato proposto con il Piano di ricerca e formazione S&T (Scienza e Tecnologia). L’applicazione del modello culturale e la sua sperimentazione nel Piano di ricerca in tutte le regioni d’Italia ha prodotto oltre 1000 percorsi didattici. Il lavoro è in corso e nella fase della validazione dei materiali. Si presume presto di pubblicarlo come banca dati utile a tutte le scuole. Il Piano si limita ad una versione del modello per la scuola secondaria di primo grado e per le materie scientifiche (classi di concorso A28 e A60). Il modello è, ovviamente, molto complesso e strutturato anche per le esigenze e finalità della scuola secondaria di secondo grado.

Arturo Marcello Allega, dirigente scolastico*

Filomena Rocca, dirigente tecnico*

* Membri del Comitato per lo sviluppo della cultura scientifica e tecnologica del MIUR